

VASCULHAR A MEMÓRIA, ANDAR PELO CÉU, SONHAR COM AS MÃOS: ALIANDO CRIAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

SEARCHING MEMORY, WALKING THROUGH THE SKY, DREAMING WITH HANDS: ALLYING CREATION, CHILDHOOD AND TEACHER TRAINING

<https://orcid.org/0000-0003-4004-2128>  Priscilla Menezes de Faria^A

<https://orcid.org/0000-0002-3739-4782>  Raíssa Campos Cortat^A

<https://orcid.org/0000-0003-3255-7658>  Virna da Silva Bemvenuto^A

^A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 06 out. 2025 | **Aceito em:** 30 out. 2025

Correspondência: Priscilla Menezes de Faria (priscilla.menezes@unirio.br)

Resumo

Neste artigo apostamos na memória como força criadora. Rememoramos e compartilhamos três momentos de nossas infâncias: andar de bicicleta, inventar uma brincadeira com um espelho e brincar de montar cabanas. Dessas narrativas de memória, extraímos uma força poética e reflexiva que toca a criação como potência vital e desejante e a formação como processo de abertura ao desconhecido, tecendo diálogos com autores e autoras que investigam relações entre arte, tempo, infância e educação. Partindo do entendimento da arte como território dedicado aos processos criativos, nos propomos a pensar como a criação e o encontro com as infâncias podem operar como fundamentos, inclusive éticos, de uma formação docente conectada com a abertura e o desequilíbrio que a vida convoca. A partir dessas forças, nos afastamos da pedagogia como um fazer protocolar para compreendê-la como ímpeto (Ellsworth, 2005), nos aproximando do conhecimento, da formação e da própria docência como gestos inacabados (Salles, 2011) constantemente em criação. Ao final, entre brincadeiras que desequilibram o mundo, nos encontramos com a infância enquanto enigma que refaz a vida e como força especulativa que reinaugura o tempo.¹

Palavras-chave: Memória; Criação; Formação Docente; Infância.

Abstract

In this article, we understand memory as a creative force. We remember and share three moments from our childhoods: riding a bike, inventing a game with a mirror, and playing at building huts. From these memory narratives, we extract a poetic and reflective force that touches on creation as a vital and desiring power and on education as a process of openness to the unknown, weaving dialogues with authors who investigate the relationships between art, time, childhood, and education. Based on the understanding of art as a territory dedicated to creative processes, we propose to consider how creation and the encounter with childhood can operate as foundations, including ethical ones, for teacher training connected with the openness and imbalance that life demands. Based on these forces, we move away from pedagogy as a formal practice to understand it as impetus (Ellsworth, 2005), approaching knowledge, education, and teaching as unfinished gestures (Salles, 2011), constantly in creation. In the end, amidst games that unbalance the world, we encounter childhood as an enigma that remakes life and a speculative force that reopens time.



2025 Faria; Cortat; Bemvenuto. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Keywords: Memory; Creation; Teacher Training; Childhood.

Brincadeiras arqueológicas: escavar os gestos da memória, brincar com os restos do mundo

Meu pai conta que aprendi a andar de bicicleta sozinha – o que, apesar de considerar uma sentença boa, acho difícil. Depois de um breve tempo andando com a ajuda de rodinhas auxiliares, pedi para tirá-las, anunciando que me sentia pronta para seguir sem elas. Em um fim de tarde de verão, no final da vila em que morávamos, estávamos prontos para empreender a desafiadora jornada de andar sobre duas rodas. Não me lembro de como era a bicicleta, mas me recordo da porção de mata que ficava logo após um mosaico de azulejos que ornava a última parede da vila, formando uma espécie de portal para lugar algum. Tínhamos acesso à essa porção de mata atrás da vila que, para mim, era como uma grande floresta de framboesas – tão doces e escuras que pareciam amoras. As lembranças das tardes na floresta da vila são marcadas pela imagem das minhas mãos pintadas de vermelho framboesa e do marrom da terra – rastros das buscas por tesouros enterrados.

Preparados para a primeira tentativa, um pé no pedal, o outro no chão, duas pequenas mãos no guidom, quando meu pai se desprendeu da cena e iniciou uma conversa com o vizinho da casa ao lado. Ele diz que esperei – e imagino ter esperado pouco – mas sem paciência para continuar aguardando o tempo de conversa entre os dois, passei correndo de bicicleta por ele e pelo vizinho, sem olhar para trás. A surpresa e a alegria do meu pai me seguiram até que meus pequenos pés reencontrassem o chão e o meu corpo pudesse soltar a inspiração que se iniciou quando eu ainda não sabia andar de bicicleta.

Essa lembrança, que agitou minha memória e me fez rascunhar com traços mais precisos o dia que eu aprendi a andar de bicicleta, me surpreendeu quando estava de frente para um papel vazio de palavras. Foi pensando sobre como começar esse texto – ir em direção ao que não sei ainda – que me lembrei do dia em que pedalei ainda sem saber.

Com certeza a minha falta de paciência crônica, já observada nos meus primeiros anos de vida, contribuiu de alguma forma para que me arriscasse sobre duas rodas no dia em que aprendi a andar de bicicleta. Mas fico pensando o que me levou a romper o tempo de espera. O que fez com que meu corpo não se acomodasse na situação posta e corresse em direção ao que não se sabia? Fico pensando sobre essa força que fez borrar os contornos entre limite e possibilidade; que colocou meu pequeno corpo entre o rumo e a vagueza de uma bicicleta cambaleante. Uma força que faz perseguir, entre o equilíbrio e a queda, uma miragem, um desejo.

Cecília Almeida Salles (2011) localiza, em diálogo com processos de criação de diferentes escritoras e escritores, o gesto de escrever “como o desconhecido em meio à total lucidez” (p. 38). A escritura estaria entre saber e não saber, entre ter alguma ideia do que se deseja escrever e o ato de descobrir. Para Salles, o processo de criação artística seria um percurso preenchido de ações impulsionadas por um desejo e pela busca da sua concretização. A autora elabora o gesto criador como uma espécie de caminho tateante, um trajeto com tendências, um gesto direcionado por um rumo vago. A ideia de um rumo vago fala de uma “intuição amorfa, que dá senso de direção”, de uma “perseguição a uma miragem” (Salles, 2011, p. 36), de um movimento indefinido, mas que conserva em si uma fidelidade a essa vagueza e ao próprio desejo de criação. Entre rumo e vagueza, entre saber e não saber, neste movimento dialético, nos encontramos com a criação como um gesto inacabado que nos aproxima da concretização de um desejo.

Salles nos convoca a pensar o processo criador como um mistério a penetrar; a pessoa artista, nessa perspectiva, é portadora “de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si [mesma] [...], cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Desejo que nunca é completamente satisfeito e que, assim, se renova na criação de cada obra” (2011, p. 38). A criação é um processo que fica sempre por se completar, atravessado por uma força que nos faz penetrar mistérios, borrar a linha entre limite e possibilidade, agir por certezas nebulosas em direção a um desejo constantemente insatisfeito. Seduzidas por um desejo que nos leva a criar – um desejo criador –, nos misturamos com essa força que nos faz conhecer de modo singular. Entre o desconforto da vagueza e a vitalidade da concretização, conhecemos o mundo pela sua rasgadura, pela veia da criação, enquanto pedalamos em direção ao que não sabemos, andamos pelo céu ou montamos cabanas de desenhar. No gesto inacabado e inaugrador da criação, nos encontramos com um modo singular de conhecimento que aproxima vida e aprendizagem.

A cena do dia em que aprendi a andar de bicicleta, contada de tantas formas diferentes, nunca está inteiramente completa. Fato é que a origem do meu andar sobre duas rodas nunca será definitiva, sobretudo porque o espaço entre a primeira força do meu pequeno pé no pedal e a visão do meu pai me assistindo passar por ele, é um acontecimento sem figuração exata. Meu pai estava de costas para o acontecimento em si, os fatos se desenrolaram para ele como uma costura de retalhos cedidos pelo o que aconteceu antes. Essa espécie de vazio, esse cenário impreciso, visto sob a ótica da criação, é interessante para pensarmos sobre a memória.

Mesmo em seu constante anseio por conservar, a memória é continuamente remontada pelo caráter destrutivo da lembrança (Didi-Huberman, 2015). A coleção de lembranças que nos surpreende, como uma brisa quente que provoca algum incômodo, aquece e produz certo tremor em nossa memória. Esse incômodo dos ventos abafados é algo que se aproxima de uma perturbação – perturba, agita, desmonta, faz perder o controle. Os ventos das lembranças estremecem os contornos da memória e rasgam seus tecidos, criando retalhos que são continuamente costurados de outras formas com a linha da invenção. Nos vazios, no tremor e pelos rasgos, tecemos o inacabado tecido translúcido da memória.

O tecido translúcido permite a passagem de luz de forma parcial e sem contornos precisos. Alguma transparência é exercida e alguma opacidade é colocada. É um tecido que funciona como uma fronteira que mantém viva a visibilidade entre “dentro” e “fora”. Entre revelar e ocultar, as imagens de dentro e as imagens de fora se misturam, sobrepõem-se, formando novos cenários, mesmo que temporariamente. O tecido da memória é um tecido translúcido, constantemente em processo de costura, recriado pelos retalhos das lembranças e reimaginado pela justaposição das imagens de dentro de nós com as do mundo. Aqui, nos encontramos com a ideia da “[...] memória como processo e não como resultado, como ‘debate da lembrança’ e não como ‘fato lembrado’, ou seja, obtido [...]” (Didi-Huberman, p. 124, 2015). A memória nunca está completa, sempre existe algo a ser descoberto em suas penumbras. Em um jogo de aparições e opacidades, é um espaço de perda e incorporação onde rastros sobrevivem e, com eles, criamos.

Walter Benjamin traz a imagem da escavação para tecer considerações acerca da memória. O filósofo diz que a memória, antes de um instrumento para a exploração do passado, é o *meio* onde se deu a vivência e que, ao pretendermos nos aproximar do passado soterrado, devemos agir como quem escava:

Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. [...] Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário das achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (Benjamin, 1987, p. 239-240).

Nesse caminho, o sentido de memória que evocamos aqui não diz sobre o ato de acessar alguma coisa no passado, mas algo que se assemelha ao próprio ato de escavar: revolver sua própria terra e buscar por vestígios do tempo nas diferentes camadas da existência, das mais superficiais às mais profundas. Acessar a memória como quem escava convoca a tecer uma relação de corpo inteiro com o tempo. Um corpo que investiga o tempo friccionando-se com os diferentes estratos do seu solo e que cria no encontro com os fragmentos do mundo. Esses fragmentos – por vezes em forma de imagens, histórias, cheiros, tonalidades, sons – animam o vento das lembranças que agitam nossa memória, provocando tremores que montam e desmontam nossa relação com o outrora e o agora. Assim, a memória, antes de uma ação de busca no tempo passado, é um espaço de criação – um ateliê do tempo no nosso corpo. Neste espaço de criação e experiência, montamos e desmontamos, constantemente, nossa relação com o mundo e a nós mesmas(os).

A memória como um ateliê não é um espaço que fornece apenas fatos lembrados, uma obra acabada, mas rastros do seu fazer, ou seja, vestígios de criação de nós mesmas(os). Somos, ao mesmo tempo, criadoras(es) e criação da memória. Assim, a memória agitada pelas lembranças deve fornecer, ao mesmo tempo, uma imagem de quem lembra, no tempo de um presente reminiscente, e os fragmentos e camadas do mundo que são substância para sua criação.

Salles também convoca a memória ao falar do gesto criador. Ao discutir a construção de novas realidades, por parte de artistas na criação de suas obras, a autora destaca o papel da memória, indicando que “[...] o que chamamos de criação é uma mistura de esquecimento e de recordação” (2011, p. 104-105). A autora traça uma aproximação entre a memória e a imaginação, localizando a imaginação como seu ato criador. A memória estaria menos atrelada a reviver e mais a “refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado” (Salles, 2011, p. 105). Neste caminho, a memória é articulada como um espaço de criação, um espaço que guarda em si o gesto criador. Nas lacunas entre esquecer e recordar, imaginamos costuras, tecemos novas relações com a vida e criamos realidades. Neste contexto, Cecília elabora a memória como adultera; “Daí vem a impossibilidade de se estabelecer fronteiras muito nítidas entre fatos vividos e fatos lembrados, já que existe uma imaginação da realidade que adultera [...] o fato vivido” (2011, p.105). A imaginação como ato criador da memória e, por isso, instrumento de elaboração da realidade vivida, qualifica a memória como adultera. E a imaginação, como nos diz Walter Benjamin, “não é fantasia... a imaginação é uma faculdade [...] que percebe as relações íntimas e secretas das coisas, as correspondências

e as analogias” (apud Didi-Huberman, 2015, p.135). Uma memória adúltera é menos comprometida com uma fidelidade a um estado de cronologia, a um sentido de verdade universal e fixidez acerca da realidade, e se aproxima mais dos movimentos de derrubar,

borrar,
rasgar,
montar,
rabiscar,
reformular,
desmontar,
criar.

Uma memória vinculada à invenção que faz adulterar as relações, sentidos e significados que nos constituem e que temos do mundo e, por isso, uma memória que cria realidades e o próprio mundo. Memória como criação.

Em tecidos translúcidos que permitem trocas *penumbrantes* entre o que há dentro e fora de nós, a memória borda novas possibilidades de encontrar tesouros no solo terroso do tempo e de reinaugurar nossa forma de estar no mundo. É um gesto inacabado como o constante desejo insatisfeito da criação. Em ambos, nos encontramos com a criação como uma força do mundo que nos constitui e nos conecta com uma *intuição amorfa*, que nos dá o tortuoso equilíbrio de andar sobre duas rodas e de conhecer o mundo pedalando entre *saber* e *não saber*.

É interessante pensar que, como gesto inacabado e em constante refazimento, nunca retornamos para a mesma memória. Podemos voltar para o mesmo fato, mas o que se desdobrará desse encontro não se coincide mais com a memória anterior; o corpo que retorna e o tempo presente desse encontro já não são os mesmos. É certo que a memória está nos vestígios que a escavação arqueológica traz à tona, “[...] mas está também na própria substância do solo, nos sedimentos agitados pela enxada do escavador; está, enfim, no próprio presente do arqueólogo, no seu olhar, nos seus gestos metódicos ou hesitantes, na sua capacidade de ler o passado do objeto no solo atual” (Didi-Huberman, 2015, p.122-123). Escavar o solo da memória se aproxima da experiência do encontro com cenas, pedaços, fragmentos que nos contam da substância do outrora e, sobretudo, sob os lampejos e faíscas provocados no tempo do agora, do corpo que escava. Podemos revirar o mesmo solo, espalhar uma mesma porção de terra, que ainda brilhará aos nossos olhos novos pedaços e fragmentos desse solo – isso as crianças nos mostram com distinção ao brincar nos mesmos quintais e encontrar em toda

brincadeira novos tesouros, restos de mundo que sobrevivem no sereno do tempo. Para Benjamin, aliás, as crianças têm uma propensão particular pelos *restos* do mundo:

Reconhecem nos resíduos a face que o universo das coisas apresenta somente a elas. Utilizam-nos menos para imitar as obras dos adultos do que para instalar uma relação nova, movente, entre matérias de natureza bem diversa, graças ao que conseguem obter delas em seu jogo [em sua brincadeira]. Assim, as próprias crianças criam seu mundo de coisas, pequeno mundo no grande mundo (apud, Didi-Huberman, 2015, p.119-120)ⁱⁱ

Aqui, nos deparamos com o gesto criador das crianças. Brincando com pedaços do mundo ao vasculhar quintais, cantos, gavetas, cômodos e praças, as crianças reimaginam novas funções para as coisas, experimentam novos modos de habitar os espaços, acendendo outras relações com a vida. Na criação de outras relações com o mundo úmido pelo sereno do tempo, as crianças desmontam e montam as formas de habitar esse mundo; criam novas regras, modos e forças, tão efêmeros, intensos e vitais quanto uma memória da infância que nos surpreende. Ao reimaginar modos de estar no mundo, com a criação de novas regras, as crianças não estariam também inventando as condições de seu saber? Inventando novas formas de descobrir, investigar e conhecer o mundo? A memória como ateliê do tempo no nosso corpo, criadora de realidades como as brincadeiras das crianças, também não guardaria um modo singular de conhecimento? Ao imaginar outras realidades com modos singulares de funcionamento – seja no espaço da memória, nas brincadeiras ou na experiência artística –, experimentamos também a invenção de outros caminhos para conhecer, ensinar e aprender, aliados à potência criadora.

Nas brincadeiras arqueológicas das crianças, nos encontramos com a força criadora que nos constitui, essa mesma força que nos faz pedalar em direção ao que não se sabe e que nos encoraja a seguir uma intuição amorfa em direção a um desejo que nos satisfaz também pela sua constante insatisfação. A mesma força singular que anima uma *memória impura* feita de restos, lampejos e trapos costurados com a linha da imaginação que, em fricção com a vida, adulteram a realidade. Uma força que nos provoca imaginar e criar outros mundos, outros modos de ser e de conhecer, ampliando as possibilidades da existência.

Apostamos na memória, sobretudo nas memórias de infância que ainda habitam nossos corpos, como caminhos para nos conectarmos com a força da criação que, com seu teor oscilante porque vivo, permite experimentarmos e recebermos sugestões vivas que nos montam e desmontam, nos *formando*. Assim, neste trabalho, seguimos entre memórias para pensar a relação entre criação, infância e formação.

Tateando no movediço solo de algumas memórias, nos encontramos com gestos criadores. Estar em contato com as crianças - inclusive as crianças que fomos - e as infâncias,

desde a memória, nos convoca a perder o domínio sobre as palavras para reinventar outras formas de dizer – nos coloca em estado de criação. Este artigo tem como proposta, partindo do entendimento da arte como território dedicado aos processos criativos, pensar como a criação e o encontro com as infâncias podem operar como fundamentos, inclusive éticos, de uma formação docente conectada com a abertura que a vida convoca.

O desequilíbrio como potência criadora

O corpo tende ao chão, isso se aprende muito cedo. Em cada desejo por um impossível voo que cedo ou tarde resulta em uma queda. A solução era pegar um pequeno espelho, posicioná-lo rente à minha barriga, apontá-lo para cima e andar pela casa da infância olhando para o reflexo do teto. A notícia do chão vinha nos esbarros, nos choques, nos tropeços; mas havia o desejo de transtornar o peso, suspender a gravidade e inventar uma gravidade própria. Pisar no teto era minha vertigem conquistada, criada. O custo era precisar andar mais devagar, tateando, reinventando a caminhada. Sentia como se a casa, e talvez o próprio mundo, se abrisse, reinaugurando-se para mim. Sentia que forjava um mundo próprio. Helène Cixous em “O Riso da Medusa” fala da homofonia entre os verbos *voar* e *roubar* em francês (*voler*) quando afirma que a escrita feminina “rouba a língua para fazê-la voar” (2022, p.19). Se a escrita não foi historicamente dada às minorias, se tornar escritora é tomar a palavra e levá-la a outras órbitas. Não se trata, segundo a autora, de tomar a palavra para perpetuar a dicção hegemônica, patriarcal. O que chama de “o gesto da mulher” é algo singular, pois

a mulher tem algo do pássaro e do ladrão assim como o ladrão tem algo da mulher e do pássaro: eles escapam, eles desfrutam do prazer de perturbar a organização do espaço, de desorientá-lo, ao trocar de lugar os móveis, as coisas, os valores, ao criar cacos, ao esvaziar as estruturas, ao virar de cabeça pra baixo o que é considerado limpo (Cixous, 2022, p.68).

O gesto criador perturba as propriedades porque fragiliza a norma. Na minha brincadeira infantil, ao tornar meu corpo mais frágil e, por isso mesmo, mais potente, experimentava a relação entre vulnerabilidade e recriação. Anos depois eu li sobre o mito do pós-vida no Egito kemético, no qual todo aquele que morresse seria julgado pela deusa Maat no Saguão das Duas Verdades. O julgamento consiste em pesar o coração do julgado usando a pena de um avestruz de contrapeso. Caso o coração pesasse mais que essa pluma, a alma perderia a chance de reencarnar. Para os egípcios antigos o critério de uma vida justa era vivê-la com o coração sobrenaturalmente leve. O coração leve, gosto de pensar, é também um coração frágil, tateante.

Onde pulsa a criação, abunda a fragilidade. O momento do equilíbrio é o instante da crise. Para burlar o peso não é preciso mais força, mais afirmação, mais consistência, é preciso justo o contrário. É desistindo de uma forma estabelecida que se pode acessar um estado de transformação e acessar uma vida nova.

“O poema ensina a cair/ sobre os vários solos/ desde perder o chão repentino sob os pés/ como se perde os sentidos numa/ queda de amor” (Jorge, 2001, p.64). Se o poema ensina a cair, uma queda pode também insinuar um poema? Uma promessa de beleza entranhada na quebra, ou ainda, no que dela se sucede? Nastassja Martin, a antropóloga francesa que teve parte de seu rosto mastigado por um urso, escreve sobre o que acontece depois da quebra que desfigura:

O que é disforme se torna preciso, se desenha, se redefine tranquila e brutalmente. Desinervar reinervar misturar fundir enxertar. Meu corpo depois do urso depois de suas garras, meu corpo em sangue e sem morte, meu corpo cheio de vida, de fios e de mãos, meu corpo em forma de mundo aberto onde múltiplos seres se encontram, meu corpo que se recupera com eles, sem eles; meu corpo é uma revolução (2021, p.53).

Nastassja viveu o impensável, teve suas formas trituradas por uma fera e sobreviveu. *Escute as feras* (2021) é o romance que escreve a partir desse encontro. Pois é assim que elabora o que viveu: um encontro de mundos. O mundo-Nastassja e o mundo-fera em colisão. Segundo a cosmologia Even, povo originário da Sibéria, ao sobreviver a um ataque de urso, Nastassja se hibridizou, passou a ter algo de urso em si. Se torna uma *miêdka*, aquela que vive entre os mundos. Depois da grande implosão de si, a metamorfose. Nastassja não narra sua recuperação como uma volta ao normal, mas sim como um processo de abertura para uma nova forma. “Houve hibridização e, no entanto, continuo sendo eu mesma. Quer dizer, eu acho. Acho alguma coisa que se parece comigo [...]: estou *inside out*.” (Martin, 2021, p.90). Estar dentro do fora, essa tradução impossível de *inside out*, sinaliza o território para onde se vai depois do encontro que transforma. Um estrangeirismo no cerne da própria identidade, a qualidade própria do fazer poético. Após a quebra, a reinvenção: o disforme se redesenha, se redefine e se abre para o encontro com outras vidas. Trata-se de uma firmeza que, de certo modo, contém a própria queda. A forma refeita, revolucionada, que acessa agora um *mundo aberto*. Pois é preciso um flerte com o disforme para habitar a abertura do profundo. É preciso acolher o obscuro para ver através da espessura.

Maurice Merleau-Ponty propõe uma imagem para descrever a potência do poético: uma grossa camada de água que nos permite ver os azulejos de uma piscina. Desviando da ideia de arte como espelhamento ou representação do real, a arte seria como uma espessura da existência que apresenta topologias profundas ao custo de deformá-las: abrir as suas formas. Um

desvendamento que, no lugar de fixar a forma, a põe em questão. Ver o mundo, através da espessura poética, é vê-lo tremulante, fora da lógica simples que distingue figura-fundo, mas a partir das relações entre todas as coisas, vendo-o novamente como pela primeira vez. E ver, aqui, é um trabalho de corpo inteiro, afinal “é oferecendo o corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” (Merleau-Ponty, 2004, p.16). Captar um mundo nascente é trabalho de um corpo que trai seu nascimento definitivo e nasce novamente no encontro com o mundo oscilante, como no rito de pós-vida kemético. Com um frágil coração que, mais leve que a pena, acolhe a vulnerabilidade como a própria feição do real. Corpo que caminha com a memória como ateliê de si mesmo e faz da vida uma costura de rumo vago; brinca com os farrapos do tempo, como as crianças, reinventando a história das coisas.

A criança é um ser vulnerável por estrutura. Sua materialidade opera na lógica da anti-fixidez. A cabeça de um bebê tem uma parte que se chama moleira, que é uma região do crânio que ainda está aberta. Tem dentes de leite, provisórios, e passa pela experiência de perder todos eles para sentir os permanentes nascendo novamente. Seu corpo se transforma rapidamente e o significante da moleza, em *dentes moles* e *moleira*, é o que garante a potência variável do corpo infantil. Se um corpo adulto é estruturado e se percebe como “formado”, o corpo da criança carrega esse teor do informe, daquilo que não cessa de se transformar. E também na infância vigora a conexão entre vulnerabilidade e criação. Hannah Arendt, no seu texto *A Condicão Humana* (2010), apontou a infância como aquilo que salvaguarda a renovação do mundo e a descontinuidade do tempo. Para a filósofa, um nascimento é sempre o aparecimento de uma novidade radical: tudo que nasce carrega a potência de colocar o mundo em questão. Na leitura de Arendt, a criança irrompe no mundo e produz inquietude a partir da novidade que encarna, pois o nascimento é o acontecimento anacrônico por excelência, sendo aquilo que fragiliza as causas e efeitos e insere na história o elemento imprevisível.

Há nesse entrelace entre vulnerabilidade, criação e potência da vida renovada, uma concepção de infância como a intensificação dos possíveis, matéria geradora de presenças imprevisíveis e não totalmente controláveis. Rosana Kohl Bines afirma que a infância é uma força especulativa, uma potência que alarga as possibilidades de ser. Ao levar a linguagem a estados-limite, põe a existência em perspectiva, lançando-a para além dos sentidos estabelecidos. A autora também relaciona a infância a certa gramática do desequilíbrio, diz:

(...) a literatura diz o que as crianças dizem quando é capaz de colocar a língua num estado explosivo de ‘boom’, tremendo de alto a baixo em modulações vertiginosas e sonoridades imprevistas, tal qual os balbucios infantis daqueles que não dominam a língua articulada e ao invés de colocar a língua de pé, precipitam-se nela de modo

cambaleante. As crianças são aquelas que falam como tropeçam, diz Deleuze, porque gaguejam sons indistintos que descaminham a língua materna até o ponto em que soe como língua estrangeira (Bines, 2022, p. 232).

Cambalear e tropeçar é oscilar entre a fixidez e a queda. Algo que a minha brincadeira infantil encarnava: permanecer na beira do equilíbrio. Trata-se de um território simbólico onde subsiste a potência infantil de recriar a vida já que “entre o corpo que cai e o corpo que levita, neste minúsculo e decisivo intervalo, se instala um idioma infante e insurgente (...)” (Bines, 2022, p.30). Estar com as crianças, portanto, é re-aprender a caminhar entre o que firma e o que escorrega. Reaprender a dizer o mundo *numa língua que cai* (Bines, 2022, p.232), uma relação com o simbólico atravessada pela indeterminação, o inacabamento e experimentação; enfim, pela criação.

Jorge Larrosa, em diálogo com Hannah Arendt, denuncia o excesso de saberes, dispositivos, produtos ditos *para crianças*. Segundo o autor, nada disso seria propriamente para elas senão para os adultos se protegerem de tudo que há de desestabilizador nas infâncias. Tratar a infância como um objeto de saber e do poder é destituí-la de seu enigma fundante. No lugar disso, afirmar que a alteridade radical inaugurada pelas crianças convoca a uma tarefa ética: acolher a diferença sem dominá-la, abrir espaço para o que chega sem determinar onde deve caber, escutar a sua língua mesmo sem saber compreendê-la de todo. Oferecer hospitalidade ao que não podemos conhecer, prever e dominar. Correr o risco de colocar nossos próprios modos de saber, poder e existir em questão; já que isso que faz a vida renovada – transforma para fazer perpetuar, salvaguarda a renovação pela descontinuidade (Larrosa, 2006, p.189).

Desse modo, afirma que um encontro com a infância como enigma se dá quando abrimos mão de enxergarmos a nós mesmos refletidos nas crianças. Elas não são necessariamente continuadoras de nossos planos, projetos e mundos; são criadoras de outras realidades. Aqui novamente surge a imagem da queda, para dizer desse encontro. Ele escreve:

(...) o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (Larrosa, 2006, p.197)

Preparar-se para estar com as infâncias e as crianças tem a ver, portanto, com colocar-se em estado de criação. Encontrar no corpo de adulto, supostamente já formado, a potência do *estar em formação*. Encontrar forças trôpegas, infantes, tateantes na própria noção de si. Rasurar a consistência do sujeito fechado, comungar com as potências da abertura, arriscar o disforme para se transformar. Encontrar com as infâncias sem se apoiar totalmente no

conhecimento que prevê, organiza e prescreve. Ceder dos apoios e arriscar a travessia – como uma criança arriscando seus primeiros passos ou aprendendo a andar de bicicleta sem rodinhas. Deixar-se arrastar pelo que emerge, fazer consistirem as questões:

Para onde as infâncias nos arrastam na correria? Que acessos desobstruem ao desencaminhar a língua articulada, nas cercanias do grito ou do balbucio? Quais desenredos as infâncias propiciam? (...) Arriscaríamos compor com elas outros inícios? Pronunciar com elas as frases que ainda irão nascer? Respirar a vida com gana de quem puxa o ar pela primeira vez? (Bines, 2022, p.15)

É nesse sentido que a arte, como território dedicado aos processos criativos, pode operar como um fundamento na formação de pessoas pedagógicas e professoras em geral. Não apenas como um conteúdo a ser instrumentalizado, mas como uma ética constitutiva. Se a arte pode ser tomada como uma categoria variável e relacional, já que o que é legitimado como arte varia conforme cada contexto; a criação, por outro lado, afirma uma potência da vida. O vivo opera por gestos criativos e a criação é uma força da natureza que nos constitui. Sabemos, porém, que os processos de escolarização hegemônicos não nos tornam mais íntimas e cientes dessa potência, pelo contrário, tendem a nos afastar. Avançar nas séries é, via de regra, deixar a criação para trás na direção das metodologias e dos conteúdos entendidos como *sérios*. Severino Antônio chama esse processo de desencanto, ele afirma:

No desenrolar dessa vida escolar, na sucessão de série que parecem não ter outro sentido a não ser a preparação para a seguinte, podemos constatar uma contínua perda de alegria de aprender e de pensar, uma contínua perda de sensibilidade e de imaginação, e das relações vividas entre a aprendizagem e a existência. (Antônio, 2013, p.149)

Trata-se, portanto, de considerar a arte como a força criadora que conecta aprendizagem e vida, tomando ambas como gestos inacabados, forças inaugurais. Formação, nesse sentido, é um constante trabalho de abertura à diferença. Se o paradigma hegemônico ocidentalizado valoriza a identidade como o que se preserva idêntico a si, aqui pensamos em uma outra produção de si. Uma formação que seja dança entre forma e informe, vida conhecida e vida renovada, equilíbrio e queda. Uma queda que desvie dos ideários conhecidos, uma espécie de *desistência*: desistir como um posicionar-se de outro modo na existência. Para de certo modo, então, resistir. Aprender com as infâncias que depois da queda existe a cambalhota, o reviramento do eu, que sobrevive aos colapsos aliando-se à re-invenção.

Cabanas de desenhar: moradas para gestar o corpo criador

Habitamos por hábito ou por invenção? Recordo-me de habitar o mundo, com suas peles de pano e varetas de montar que sustentam as arestas de uma forma para habitar. Montávamos a barraca de acampamento com o auxílio dos adultos e, então, podíamos viver nela a invenção de uma casa. Brincávamos de morar no quintal ou na calçada da rua, ao lado da lojinha de doces da dona Vera e da gráfica do seu Adalberto. O corpo atravessava o fecho de zíper e adentrava um espaço em suspensão.

Na cabana, o tempo tecia um sonho a muitas mãos: éramos crianças a forjar uma heterotopia, a fabricar um contraespaço (Foucault, 2013). Um lugar absolutamente diferente dos outros lugares do mundo, uma espécie de “utopia localizada” que me causava tempo. Povoada de brinquedos, latas, legumes e tempo, às vezes brincávamos com uma vela escondida dos adultos. Queimávamos coisas breves, feitas para fenecer, como pequenos retalhos de papel que sobravam na gráfica ou, em uma ousadia maior, fabricávamos uma panela de lata com alça de fio coletado no chão para tentar cozinar pedaços de batata. Revezávamos quem segurava a lata, até a água ferver. Brincar com fogo era algo que não se podia fazer, mas assim inventávamos uma família de meninas. A casa, como o fogo, nos permite evocar fagulhas fugidias de devaneio que alumbram a indissociável relação entre memória e imaginação, constituindo a comunhão da lembrança e da imagem (Bachelard, 2000). Éramos crianças a acampar no quintal de casa ou na calçada. Uma invenção que me livrava de qualquer captura. Sobretudo porque me sentia maior do que a barraca e, ao mesmo tempo, era pelo menos oito vezes menor do que ela. Cabiam muitas de mim lá dentro. Na barraca cresciam muitas de mim. Tratava-se de inventar uma casa para além do domínio da própria casa.

Certa vez, uma criança de quatro anos, meu primo, me chamou para mostrar a sua casa. Enquanto eu, já adulta, olhava a casa construída de cadeiras, lençol e alguns penduricalhos, ele me disse: “a cozinha está ali, embaixo do chão”. Então, a criança, apontando para o chão me convidou a imaginar, com um olhar subterrâneo, a cozinha da casa.

Aprender a sonhar com as mãos, fazendo do mundo matéria de sonho, pode ser uma das principais tarefas da arte na educação. Sonhar com as mãos inaugura paisagens incomensuráveis do habitar. Habitar, aqui, pode acontecer ao “apalpar as intimidades do mundo” (Barros, 2010), porque tocar é fazer sentir e sentir é saber desde o corpo. Sendo o contorno do corpo algo que se amplia, que se refaz a todo tempo pelas passagens-paisagens das infâncias - corpo que cresce, casa que expande, objetos grandes se tornam pequenos - gente que cria aumenta o mundo.

Gaston Bachelard, em “A poética do espaço”, nos conta que ao abordarmos imagens da casa, praticamos uma indissociabilidade entre memória e imaginação, experimentamos uma certa elasticidade das imagens que nos comove em uma profundidade insuspeita. Segundo o autor

a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. [...] onde se vê o devaneio se reconstituem por si mesmos num novo devaneio. É justamente porque as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são em nós imperecíveis (Bachelard, 2000, p. 201).

A casa reúne o poder de pensamento, lembrança e sonho. Aqui, entre casas e cabanas, retomamos a aliança entre imaginação e memória, considerando a agência adúlera da última como movimento de forjar continuidades, tornando imperecível a própria infância e as moradas improváveis que ela constitui em nós e que nós constituímos nela.

As crianças criam seus refúgios. Moradas improváveis entre rodinhas de bicicleta, espelho e cabana. Imaginam a casa dentro da casa, de modo que, para pertencer, é preciso inventá-la. A poeta mineira Ana Martins Marques escreve em um poema que “pode ser que seja assim/ que só para elas [as crianças] exista a casa/ absolutamente/ e depois isto:/ ensaios de morar onde melhor nos convém/ experimentos de ajuste/ do corpo à arquitetura”. Se pensarmos uma topologia da infância, como se ela fosse um lugar e não um tempo, transitaríamos pelos seus cumes, relevos, acidentes, cavernas, esconderijos, onde as coisas assumem sua potência de aparição para além dos limites da racionalidade. O corpo inventa paisagens de infância, assim como é inventado por elas.

As cabanas de desenhar se originaram de um gesto de cuidado e criação com um estudante do espectro autista do 1º ano do ensino fundamental, que realizava a ação contínua de subir e pular das mesas do ateliê, lançando seu corpo sem medo. Na escola, neste dia, estávamos sem a presença da professora do núcleo de educação inclusiva que acompanhava a turma, então, ao observá-lo saltar da mesa e com receio de uma possível queda brusca, comecei a virar todas as mesas da sala de artes, criando cabanas e composições entre elas, diversas entradas e saídas, de modo que o estudante pudesse experimentar outros modos de relação com a mobília, com o corpo e o espaço. Articulando o acontecimento com o eixo temático do currículo de artes visuais para essa série, iniciamos um processo criativo de experimentações de desenho na cabana. Modos de fazer desenho com o corpo inteiro. Adentramos uma investigação entre instalação e desenho, expandindo a própria noção de aula para pensá-la como instalação *site-specific*, onde fosse possível criar uma aula remodelando o espaço de acordo com as especificidades da turma, como se cria um trabalho de arte *in situ*, de modo que a arte e

o local estão radicalmente implicados e se afetam e se constituem mutuamente. Múltiplas aberturas, túneis, tecidos opacos e translúcidos, recortes para entrada de luz, como uma janela, e para poderem de dentro da cabana olhar o lado de fora, fios, texturas, forrações com papel ofereciam outras percepções espaciais, outros apoios e posturas corporais, ativando performatividades discentes para além do corpo sentado, instaurando uma atmosfera lúdica. Entre mesas que inventam paredes, cadeiras que se tornam túneis, entre o corpo e a invenção de arquiteturas não convencionais de sala de aula, o corpo da criança experimenta outras possibilidades poéticas, performativas e de aprendizagem: inventa outras paisagens de escola.

Ancoradas no diálogo entre os Penetráveis (1961-1980) de Hélio Oiticica, a poética do espaço de Bachelard (2000), a noção de campo expandido das linguagens (Krauss, 2022) e os gestos brincantes de fazer cabana na infância, inauguram-se outras arquiteturas, inventadas a cada vez com o mobiliário escolar. As crianças são convidadas a inventar juntas ao adentrarem um espaço que apresenta uma situação não convencional para a aprendizagem escolar: mas isso é aula?

A instalação aconteceu com diferentes turmas da educação infantil e do ensino fundamental 1, em diálogo com os processos de cada uma. Um dia, uma criança disse bem alto, ao fixar seu desenho na parede da cabana com fita crepe, após tê-lo desenhado deitado no chão: “a gente precisa fazer um museu pra sempre”. Outra vez, observando o lado de fora de dentro da cabana, por um tecido voil translúcido que operava como uma fina película entre o dentro e o fora, uma criança lançou: “a gente tá dentro da barriga”.

Para além do lápis e do papel, a experiência de desenho é instaurada por uma linha desejante que se desenrola sobre superfícies, alastrando as intensidades dos movimentos. Aqui, desenhar nas cabanas convoca um passado do corpo, quando a caverna era mais do que abrigo do mundo, era lugar de invenção do corpo que desenha a vida, que ritualiza o cotidiano, que comunica forças imateriais da existência. As cabanas de desenhar convidam a grafar com corpo:

[...] grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição [...] (Martins, 2022, p.36).

As cabanas de desenhar inauguram diferentes intensidades gestuais, novas amplitudes corporais. No cultivo da interioridade que a cabana proporciona, quando desenhar dentro dela implica posturas corporais não convencionais, mas de um corpo que se derrama no chão, cede o peso à gravidade, encontra apoios inusitados e aproxima o rosto como quem conta um segredo ao papel: “eu estou aqui”. O desenho como exercício de presença propõe abertura a outros

possíveis. Um desenho como aparição, testemunha da experiência de corpo que deixa marcas, mas, especialmente, de um corpo que sente e inventa para “dar língua aos afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2018) na experiência criadora.

As cabanas operam como composição instalativa e propositiva e criam outras arquiteturas para o espaço da sala de aula. Múltiplas entradas e saídas para um corpo que volteia e brinca de fazer das mesas e das cadeiras muito mais do que um corpo disciplinado. Os gestos poéticos de deformação espacial montam e remontam a sala de aula e, muitas vezes, inauguram processos criativos que driblam precariedades, traem as imagens estáticas de escola e o próprio destino daquilo que se arruína.

O poeta Manoel de Barros dizia que só teve infância. A primeira infância, quando criança, a segunda infância, quando adulto, e a terceira infância, quando idoso. Partindo dessa premissa poética em que as infâncias co-habitam nossos corpos, de que maneira a memória de nossos modos de habitar nossas infâncias podem propor caminhos pedagógicos sensíveis e estesiados? Como a memória de nossos modos de brincar podem compor outros imaginários docentes?

Um convite a pensar a docência para além dos discursos hegemônicos do campo pedagógico, abrindo espaço para caminhos expandidos entre processos de criação em arte, ensino e pesquisa. Um modo artista de ser professora diante das interrogações de um Brasil contemporâneo e das problemáticas pedagógicas emergentes. Compreender junto a Ellsworth (2005) que o conhecimento se constrói de maneira contínua por meio da participação de nossos corpos no mundo, nos convoca a indagar o que deixamos de aprender quando estamos contidas(os) em salas de aula formatadas por cadeiras e mesas escolares fixas ou como chamar de aprendizagem se desconhecemos nosso eu que aprende.

A autora desloca a pedagogia de um fazer protocolar propondo compreendê-la como ímpeto, como uma força que faz as experiências acontecerem, estreitando sua relação com os processos artísticos. O conhecimento como algo em formação é sempre processo inacabado, a ser inventado pelo “eu que aprende” (Ellsworth, 2005), à medida que algo vive em nós enquanto vivemos uma experiência de aprendizagem. Diferente da noção de conhecimento como algo já feito, encerrado em si mesmo, que se vincula a ideia de mercadoria, de um produto pronto para o consumo.

Abrir espaço, deslocar, desmontar, montar, deformar, formar para perceber os gestos nascentes que emergem dos corpos em experiência na sala de aula. Cartografar indícios, aparições, a sensação anterior à cognição, aquilo que acontece no corpo e ainda não tem nome,

os tropeços, um estado movediço de algo em formação. Pela relationalidade corpo-matéria, que implica necessariamente a sensação de estar vivo e habitar um corpo, a matéria do corpo se mescla com a matéria das cabanas, do espelho, da bicicleta.

Ao sermos povoadas(os) pelas memórias de infância podemos tecer uma adultice imantada de invenção e desejo, invocar a criação de outros modos de existência e de relação com o conhecimento. Compreender as ações de aprender e criar como ações experimentais, convida a forjar alianças com a força do que atravessa. O que atravessa nos põe em travessia. A passos trôpegos que ensaiam quedas e aberturas ao acontecimento, perturbando as linhas limítrofes entre o céu e o chão, partimos com coragem sobre nossas bicicletas sem rodinhas, a inventar novas cabanas como espaço-tempo para gestar o corpo criador. Reconhecemos a potência de nossas próprias infâncias como pistas para uma formação docente ancorada na criação. Conhecer, assim como aprender, é sempre deslocar-se. Deslocar-se, pode ser, habitar um novo lugar no pensamento e na existência. Afinal, aprender aumenta o mundo.

Referências

- ARENDT, Hannah. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ANTÔNIO, Severino. *Poetizar o pedagógico*: alguns ensaios, de modo constelar. São Paulo: Biscalchin Editor, 2013.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*: obras escolhidas. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BINES, Rosana Kohl. *Infância, palavra de risco*. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022.
- CIXOUS, Hélène. *O riso da Medusa*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do Tempo*: História da arte e anacronismos das imagens. Tradução: Vera Casa Nova; Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Places of learning*: media, architecture, pedagogy. New York, Taylor & Francis Books, 2005
- FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013
- JORGE, Luiza Neto. *Poesia*. Organização e prefácio Fernando Cabral Martins. 2^a ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARQUES, Ana Martins. JORGE, Eduardo. *Como se fosse a casa: uma correspondência*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017

MARTIN, Nastassja. *Escute as feras*. São Paulo: Editora 34, 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 Edições, 2018

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 5^a ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

ⁱ Pesquisa financiada pelo Programa de Demanda Social (DS) - CAPES e pelo Programa Mestrado Nota 10 - FAPERJ

ⁱⁱ O trecho destacado é referente ao texto “Canteiro de Obra” de Walter Benjamin, disponível no livro “Rua de Mão Única: obras escolhidas volume II”, Editora Brasiliense, 1987, com tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. Entretanto, a tradução feita no livro referenciado de Didi-Huberman, nos parece mais adequada para o artigo.